

Bremm, Nina

## **Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Drucks, Stephan [Hrsg.]; Bruland, Dirk [Hrsg.]: Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2020, S. 106-127*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-205276

10.25656/01:20527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205276>

<https://doi.org/10.25656/01:20527>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen.

Nina Bremm

## **Abstract**

Im Beitrag gehe ich der Frage nach, wie sich Orientierungen und Beziehungen von Lehrkräften zu benachteiligten Schüler\*innen an sozialräumlich segregierten Schulen in Deutschland darstellen. Hierzu wurden im Rahmen des Projekts ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘ Daten von ca. 1.100 Lehrkräften an Schulen in benachteiligten Lagen im Ruhrgebiet erhoben. Eingesetzt wurde u. a. eine neu entwickelte Skala, die Orientierungen und Einschätzungen von Lehrkräften zur Leistungsfähigkeit von sozial benachteiligten Schüler\*innen abbildet. Im Beitrag werden die Befunde theoretisch gerahmt und dargestellt und mit Blick auf spezifische Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Lehrkräfteprofessionalisierung an Schulen in sozial segregierten Lagen diskutiert.

## ***1. Einleitung***

Für Deutschland ist es ein vielfach belegter Befund, dass die Leistungsentwicklung von Schüler\*innen mit den Merkmalen des Standorts der Schulen zusammenhängt, die sie besuchen. Internationale Studien zeigen, dass neben Herkunftsmerkmalen von Schüler\*innen auch Kontextbedingungen des Sozialraums im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung von Lernenden an diesen Schulen stehen. Segregierte Stadtteile sind von einem hohen Anteil von Menschen mit niedrigen Schulabschlüssen und geringen Berufsqualifikationen, hoher Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut, Hilfebezug und geringer sozialer Mobilität geprägt (Beckett/Wrigley 2014; Friedrichs/Triemer 2008). Da in Deutschland viele Familien mit Migrationsgeschichte – auch aufgrund Problemen in der Integrationspolitik - über eben solche soziodemografischen Merkmale verfügen, ist der Anteil von Menschen nichtdeutscher Herkunft in diesen Stadtteilen meist ebenfalls relativ hoch. Mieten sind dort oft niedrig und so für Familien mit geringen Einkommen oder im Hilfebezug bezahlbar. Gleichzeitig ist das Wohnumfeld meist weniger attraktiv und infrastrukturell schlecht ausgebaut, sodass eine Durchmischung von Bewohnern unterschiedlicher sozialer Herkunft ausbleibt und vornehmlich ‚sozial benachteiligte‘ Familien zusammenleben. Solche Auswirkungen von Stadtplanung und Sozialpolitik befördern soziale Segregation, und sie werden für schulische Bildungsprozesse relevant. Solche marginalisierten Sozialräume nämlich bieten weniger Anregungspotenzial i. S. d. typischerweise monolingualen und mittelschichtorientierten schulischen Sozialisationsprozesse (vgl. Gogolin 1997). Kinder in solchen Räumen haben also weniger Möglichkeiten zum Erwerb ‚mittelschichtlich orientierte(n)‘ (Rist 1970) in Schule verwertbaren Wissens und in Schule belohnter

Verhaltensweisen. Ebenfalls verringert sind Anlässe, Ressourcen und Zutrauen, den Stadtteil zumindest zeitweise zu verlassen, um alternative und anschlussfähige Erfahrungsräume zu erleben, (Bremm/Racherbäumer 2017).

## ***2. Lernen, Anerkennung, Passungsverhältnisse und strukturtheoretische Bezüge***

Forschung zu sogenannten Turnaround Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage kann zeigen, dass Lehrkräfte im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen oftmals mehr Verantwortung für die Leistungen ihrer Schüler\*innen übernehmen, anstatt insbesondere schlechte Leistungen nur auf ihre Herkunft zurückzuführen (Klein 2017). Sie reflektieren und reagieren damit drauf, dass Schulen in benachteiligten Lagen der anspruchsvollen Aufgabe gerecht werden müssen, „to fit itself around the young people, rather than the other way around“ (Smyth 2014, S.233), um Lernprozesse ihrer Schüler\*innen wirksam zu unterstützen. Der Habitus der Schüler\*innen wird nicht automatisch als minderwertig abgewertet, sondern eingeordnet und anerkannt. Vor diesem Hintergrund werden die eigenen Anforderungen und Strukturen reflektiert. Solche Strategien können im Sinne der US-amerikanischen Forschung zu Resilienz von Lehrkräften an benachteiligten Standorten als adaptive ‚problem-solving-skills‘ (Castro u. a. 2016) interpretiert werden, deren Ausbildung – anders als den Autoren zufolge bspw. finanzielle Anreizsysteme – dabei helfen, professionelle Unzufriedenheit, Stress und Überarbeitungsgefühle und hohe Lehrkräfte- und Schulleitungsfluktuationen in benachteiligten Schulen abzumildern (ebd.).

Aus lerntheoretischer Perspektive stellen positive Beziehungen eine zentrale Voraussetzung für individuelle Entwicklung dar. Begreift man Lernen als transformationalen Prozess der Selbst- und Weltaneignung, der sich über die routinenhafte Produktion, Einübung und Reflexion von sozialen Praktiken vollzieht, geschieht dies immer im relationalen Prozess der Selbstaneignung auch durch Reflexion von Dritten (Ricken/Reh 2012). Für diese Figuration spielt Anerkennung durch Dritte eine zentrale Rolle insofern, dass „Identität gerade nicht mehr als Selbsttransparenz und souveräne Autonomie, sondern als dezentrierte, relational bedingte Form der Selbstheit konzipiert werden muss“ (vgl. Ricken/Reh 2012, S.41). Somit stellt Anerkennung bzw. die wertschätzende Bestätigung durch Dritte eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung eines positiven Selbstverhältnisses dar (Honneth 2003). Machttheoretisch gefasst muss Anerkennung wiederum als Kampfgeschehen um sozial etablierte Normen und deren Verschiebungen gedacht werden (vgl. Ricken/Reh 2012). Dies verweist mit Blick auf sozial marginalisierte Räume auf strukturtheoretische Ansätze. Diese erweitern die stärker individuumszentrierten Analysen und Strategien zur Abmilderung von sozialer Ungleichheit, welche im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs zu einer Fokussierung von ‚Risikoschülern‘ und individuellen Resilienzstrategien führen können, um wichtige Fragen sozialer Hierarchisierungen und Machtkonstellationen. Dies trägt wesentlich zur Erklärung des Fortbestehens sozialer Ungleichheit bei. Die kritische Diskursanalyse zeigt zudem, dass hierbei Sprache und Begriffe eine wichtige

Rolle spielen. Sprache, die von Akteuren in einem bestimmten Feld benutzt wird, ist niemals als neutrales oder feldunabhängiges Konstrukt zu begreifen. Vielmehr ist Sprache immer ein historisch und sozial kontextualisiertes Werkzeug zur Aneignung von Realität (vgl. Freire 1970). Zudem ist gesellschaftlicher Diskurs immer mitbestimmt von gesellschaftlich dominanten Deutungsangeboten und Ideologien und beeinflusst somit, wie ethnische und soziale Hierarchien in den Institutionen – also auch dem Bildungssystem – verhandelt werden (Yuval-Davis 2010). Es kann theoretisch bezweifelt werden, ob das vorrangig mittelschichtorientierte Bildungssystem (Driessen 2001) seinen wiederholt von der Bildungspolitik proklamierten Anspruch erfüllen kann, ein Bildungsunterschiede angleichendes System zu sein. Empirische Ergebnisse zur Selektivität des Bildungssystems bestätigen den Zweifel (Anyon 2006).

Bourdieu (1971) arbeitet in seiner Forschung zum Habitus heraus, dass in Schule bewertete Leistungen nicht nur von fachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abhängen, sondern von einer mehr oder weniger großen Nähe zwischen ihren milieuspezifischen Verhaltensweisen und Präferenzen und den impliziten Anforderungen der Bildungsinstitutionen an diese (Bourdieu 1971, S.35). Er rahmt dies mit einer machttheoretischen Perspektive, die zu erklären sucht, wie ‚verschleierte‘ gesellschaftliche Mechanismen, kollektive und milieuspezifisch habituell geprägte Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen unterschiedlicher sozialer Gruppen hervorbringen, die zur Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse beitragen. Möller (2017) nimmt drauf Bezug und stellt fest, dass Schulen durch Mechanismen Reproduktion ‚legitimer‘ Werte, Normen und Rituale ‚bildungsnaher‘ Milieus gekennzeichnet sind, denen ‚bildungsferne‘ Milieus eher fremd und daher häufig machtlos gegenüberstehen (Möller 2017). Schulen stellen somit neben fachlichen Anforderungen – auch hier zeigt sich eine Benachteiligung von sozial deprivierten Kindern in Bezug auf ihr Vorwissen (vgl. Möller/Ehmke 2014) – auch bestimmte habituelle Anforderungen an Schüler\*innen. Schulen gratifizieren ‚passende‘ habituelle Dispositionen und sie sanktionieren andere. Neuere Studien können den theoretisch postulierten Zusammenhang zwischen Schulhabitus und SchülerInnenhabitus, Machtverhältnissen und Passungsproblemen für das deutsche Schulsystem auch empirisch rekonstruieren (Kramer 2010; Grundmann 2008; Brake 2004). Zudem nehmen Lehrkräfte die Werte, Normen und Rituale des schulischen Raums häufig unreflektiert als legitim wahr (Bourdieu/Passeron 1997). Damit geht oftmals eine Entwertung der Normen und Fähigkeiten marginalisierter Schüler\*innen einher (Grundmann u. a. 2004a; Möller 2017). Typisch für marginalisierte Gruppen ist zudem, dass sie die so etablierten und verschleierten Machtverhältnisse zu meist selbst unreflektiert als legitim wahrnehmen und stützen (Bourdieu 1991; Gillborn 2006).

### ***3. Qualitätsmerkmale von Schulen in benachteiligten Lagen***

Forschung zu qualitativ vollen Schulen in benachteiligten Lagen macht deutlich, dass die konkrete Ausgestaltung der Einzelschule einen großen Einfluss auf den Zusammenhang von sozialräumlicher Lage, Schülerzusammensetzung und Leistungsentwicklung zu haben scheint. So

zeigen sich in sozialräumlich benachteiligten Lagen die vergleichsweise engsten Zusammenhänge von Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität mit der Leistungsentwicklung von Schüler\*innen (Palardy 2008). Neben klassischen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität (bspw. Innovationsbereitschaft, Kooperationspraxis, Time on Task, adaptive Unterrichtsgestaltung, vgl. zusammenfassend van Ackeren 2008) konnte für qualitätsvolle Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen die Fähigkeit von Lehrkräften zum Aufbau positiver und wertschätzender Beziehungen zu Schüler\*innen bei hohen Erwartungen an deren Leistungsfähigkeit (positive Schülerorientierung) als Schlüsselfaktor identifiziert werden (bspw. Rutledge u. a. 2015; Smyth 2014; Racherbäumer 2017).

### 3.1. Lehrer-Schüler Beziehung

Annahmen der sogenannten ‚attachment theory‘ (Bowlby 1969) entsprechend, weisen Kinder, die positive, wertschätzende und sichere Beziehungen zu ihren Lehrkräften aufbauen können, empirisch positivere Entwicklungen in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit, ihrer Motivation, ihrer Beziehungen zu Peers und ihrer Beteiligung am Unterricht auf (vgl. Sabol/Pianta 2012; Split/Oort 2011; Roorda u. a. 2011). Zudem können positive Beziehungen zu Lehrkräften dabei helfen, negative emotionale und Instabilität auslösende Erfahrungen, etwa psychische und physische Unsicherheit in der frühen Kindheit, zu überwinden (Buyse u. a. 2011). Können Schüler\*innen hingegen keine positiven Beziehungen zu ihren Lehrkräften aufbauen, führt dies zu geringerer Motivation, schlechterer emotionaler Selbstkontrolle und einer schlechteren Leistungsentwicklung (Baker 2006; Brendgen u. a. 2006). In seinem ökosystemischen Ansatz beschreibt Bronfenbrenner (1977), dass Beziehungen zwischen Individuen immer auch von ihren sozialen Kontexten beeinflusst sind. Für die Qualität von Lehrkräfte-Schüler\*innen-Beziehungen spielen demzufolge nicht nur individuelle Merkmale eine Rolle, sondern ebenso Merkmale der Meso-Ebene, wie bspw. die Schulkultur oder das Schulklima. Zusätzlich besitzen auch Merkmale der Makro-Ebene Relevanz, also Charakteristika des Sozialraums in dem sich eine Schule befindet aber auch bildungspolitische Strategien und Framings sowie öffentliche und mediale Diskurse<sup>1</sup> (Fitzpatrick u. a. 2015). US-amerikanische Studien können empirisch zeigen, dass Schüler\*innen, die einer ethnischen Minorität angehören auch nach Kontrolle des Geschlechts, der familiären Konstellation, Lernproblemen, sozialen Auffälligkeiten und Schulleistungen von signifikant schlechteren Beziehungen zu ihren Lehrkräften berichten, als Kinder die der ethnischen Majorität angehörten (Jerome u. a. 2009; Thijs u. a. 2011). In ihrem systematic review können McGrath u. a. (2014) folgende Risikomerkmale für schlechtere Beziehungen zu Lehrkräften herausarbeiten: männliches Geschlecht, Angehörigkeit zu einer ethnischen Minoritätsgruppe, niedriger sozioökonomischer Status, diagnostizierte Lernauffälligkeiten und schlechtere akademische Leistungen (McGrath u. a. 2014). Zudem scheinen die Einflüsse einer

---

<sup>1</sup> Bezugnehmend auf solche theoretischen Überlegungen erscheinen Attribuierungen wie ‚Brennpunktschule‘ oder die Bezeichnung ‚Schule in schwieriger Lage‘ als besonders problematisch (vgl. dazu auch Bremm u. a. 2016).

negativen Schüler\*innen-Lehrkräfte-Beziehung für Angehörige dieser Risikogruppen besonders tiefgreifende Konsequenzen zu haben. So können Studien für diese Gruppe signifikant stärkere Zusammenhänge mit dem Sozialverhalten, den Beziehungen zu Peers, Einstellungen gegenüber der Schule, der Selbstkontrolle, der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, der schulischen Motivation und der akademischen Leistungsfähigkeit nachweisen, als für Schülerinnen, die der Risikogruppe nicht angehören (vgl. zusammenfassend McGrath u. a. 2014). Jedoch zeigt sich, dass Lehrkräfte, die um eine positive Beziehung mit Schüler\*innen inklusive Verantwortungsübernahme für Lernprozesse bemüht sind, die Leistungsentwicklung von benachteiligten Schüler\*innen positiv beeinflussen (Pianta/Allen 2008).

### 3.2. Leistungserwartungen und Defizitorientierungen

Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum können zeigen, dass insbesondere hohe Erwartungen von Lehrkräften an die Fähigkeiten von Schüler\*innen leistungsförderlich wirken (vgl. Archambault u. a. 2012; Demanet/van Houtte 2012). Jedoch können die Institution Schule und die Lehrkräfte durch Praxen und Routinen der Differenz(re)produktion auch zur (zumeist völlig unbeabsichtigten) nachhaltigen Marginalisierung der sozialen Akteure in benachteiligten Schulen beitragen und somit Ungleichheiten und segregierende Tendenzen zusätzlich verstärken. So weisen internationale empirische Befunde auf prekäre Prozesse in benachteiligten Lagen hin: je niedriger das soziale Herkunftsmilieu der Schüler\*innen, desto niedrigere Erwartungen haben Lehrkräfte an deren Leistungsfähigkeit (Tenenbaum/Ruck 2007; Argirdag u. a. 2013; Brault u. a. 2014). Niedrige Erwartungen hängen empirisch wiederum mit einer niedrigeren Leistungsentwicklung, geringerer Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler\*innen zusammen (Agirdag u. a. 2013; Archambault 2012; Rosenthal/Jacobsen 1968).

Forschung zu Urteilen von Lehrkräften liefern zudem Hinweise darauf, dass demographische und sozial konstruierte Schüler\*innenmerkmale, wie das Geschlecht, der Migrationshintergrund, und sogar auch der Vorname eines Kindes, in die Bewertung von Schüler\*innen durch Lehrkräfte einfließen können (vgl. bspw. Kaiser 2015; Huxel 2012). Studien aus der Psychologie können zudem zeigen, dass sich Merkmale wie die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und die Ausdauer beim Lernen zwischen Schüler\*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheiden (vgl. zusammenfassend Ditton 2012). Und gerade diese Merkmale können wiederum Einfluss auf die Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte nehmen (bspw. Maaz u. a. 2008; Lorenz u. a. 2016). Ungleichheitsverstärkend können hier sogenannte Cooling-Out-Prozesse (Goffmann 1962) wirken: Schüler\*innen, die während ihrer Bildungskarriere wiederholt Misserfolgserfahrungen durchleben zeigen ggf. abfallende Bildungsaspiration, Motivation und Anstrengungsbereitschaft sowie Störungen in der Entwicklung eines positiven akademi-



schen Selbstkonzepts. So kann Sorhagen (2013) signifikante Interaktionen zwischen Fehleinschätzungen der Leistungsfähigkeit von Kindern in der dritten Klasse und ihren gemessenen Leistungen im Alter von 15 Jahren nachzeichnen. Wurde die Leistungsfähigkeit in der frühen Schulzeit – objektiviert wurde dies mit Leistungstests – unterschätzt, erreichten Schüler\*innen in der neunten Klasse signifikant schlechtere Leistungen in Mathematik, Leseverständnis, Wortschatz und verbalem Argumentieren. Diese Fehleinschätzungen von Lehrkräften hatten bei Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Familien einen noch signifikant verstärkten Einfluss auf die Leistungsentwicklung (Sorhagen 2013).

Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung zeigen sich für die individuelle Lehrkraft Zusammenhänge zwischen niedrigen Erwartungen an Schüler\*innen und der Wahrscheinlichkeit von qualitativvoller Unterrichtsgestaltung, Feedback und persönlicher und vertrauensvoller Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen (Rubie-Davies 2007). Besonders bemerkenswert für die Qualitätsentwicklung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen ist der Befund zu werten, dass fast die Hälfte der Varianz in den Einschätzungen der Leistungsfähigkeit von Schüler\*innen eine Varianz zwischen den Schulen ist. Schulspezifische – wie die Autoren vermuten, vor allem schulkulturelle – Merkmale scheinen somit eine große Rolle zu spielen (Agirdag u. a. 2013). Brault u. a. (2014) untersuchen diese Schuleffekte detailliert und finden einen Zusammenhang zwischen der Schüler\*innenzusammensetzung einer Schule, dem Schulklima und den Erwartungen von Lehrkräften an ihre Schüler\*innen (Brault u. a. 2014). Mithilfe von Mehrebenenanalysen zeigen die Autoren anhand eines kanadischen Samples von 70 Schulen in benachteiligten Lagen, dass die Einschätzung der Leistungsfähigkeit durch die Lehrkräfte von Merkmalen der Schulorganisation und der Schulkultur moderiert werden. Als Schulkultur verstehen sie die ‚einzigartige Persönlichkeit‘ einer Schule als soziale Organisation, die Schulen voneinander unterscheidet, stabil ist und menschliches Verhalten, Einstellungen, Werte und Zufriedenheit beeinflusst (vgl. Brault u. a. 2014, S. 150).

Defizitorientierungen gegenüber Schüler\*innen und ihren Eltern können mit niedrigeren Leistungserwartungen und Externalisierung von Verantwortung einhergehen (Nelson/Guerra 2014). Dies geschieht häufig, wenn Lehrkräfte Ungleichheiten in der Leistungsentwicklung von Schüler\*innen damit erklären, dass diese zu Beginn ihrer Bildungskarriere kein Vorwissen, Fähigkeiten und Erfahrungen vorweisen, die anschlussfähig an die geforderten Inhalte wären und dass Eltern kein Interesse für die Bildungsprozesse ihrer Kinder hätten (Flessa 2009; Valencia 2010). Dieses Denken wird in der US-amerikanischen Literatur als ‚Defizitorientierung‘ beschrieben (Padilla 1981; Valencia 1997, 2010). Dem endogenen Modell von Valencia (1997) folgend, werden Defizitorientierungen in der Schul- und Unterrichtsforschung als Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von Schüler\*innen bestimmter ethnischer und/oder sozialer Gruppen nicht als Ergebnis strukturtheoretisch zu verortender gesellschaftlicher Auf- und Abwertungsdynamiken – und damit auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse – verstehen, sondern in (kulturellen, ethnischen, genetischen) Spezifika

der sozialen Gruppen verorten (Valencia 1997). Defizitorientierungen fokussieren somit als ‚Mangel‘ wahrgenommene soziale, sprachliche und akademische Praxen gesellschaftlicher Minderheiten und erklären schlechtere schulische Leistungsentwicklungen dieser Gruppen aus der Differenz zwischen häuslicher und schulischer Praxis (Luke u. a. 2013). Problematisch an dieser Perspektive scheint, dass Differenzen in Praxen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in Abweichungen zu einer schulischen und gesellschaftlichen ‚Norm‘ umgedeutet werden, und diese Abweichung als Grund für schulisches Scheitern ins Feld geführt wird (Cummins 2001), anstatt Möglichkeiten einer adaptiven und ressourcenorientierten Schul- und Unterrichtsgestaltung zu reflektieren und umzusetzen. Vielmehr wird unter Bezugnahme auf das meritokratische Prinzip (Leistungsprinzip) die Verantwortung für den Erfolg von Lernprozessen allein bei Schüler\*innen selbst bzw. bei ihren Eltern gesehen, Unterschiede im in Schule als relevant gesetztem Vorwissen und der Einfluss von Beziehungen, Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen hingegen nicht als problematisch reflektiert (vgl. Bremm u. a. 2017). Somit wird das dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert und Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen unterschätzt (Gutierrez u. a. 2009). In der Folge schreiben Lehrkräfte ihrem eigenen Handeln wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: werden Gründe für schulisches Versagen einzig in Schüler\*innen verortet, so scheint die Investition in bspw. die Unterrichtsvorbereitung oder strategische Schulentwicklung sinnlos (García/Guerra 2004). Hieraus kann ein Teufelskreislauf von ‚self-fulfilling prophecies‘ erwachsen, was eine ständige Reifikation der eigenen Situationsbewertung beinhaltet. Befunde zeigen, dass auch wenn Schulentwicklungsbemühungen von externer Stelle oder von Seiten der Schulleitung eingefordert werden, Defizitorientierungen aufweisende Lehrkräfte sich tendenziell dagegen verweigern, ihre professionelle Praxis zu verändern (García/Guerra 2004; Pohan/Aguilar 2001; Valencia u. a. 2001). Als besonders problematisch müssen Defizitorientierungen dann gelten, wenn sie nicht nur einzelne Lehrkräfte an Schulen betreffen, sondern sie als Teil der Schulkultur in Praxen und Routinen der Einzelschule eingehen.<sup>2</sup> Dies erscheint vor dem Hintergrund von Befunden zu erfolgreichen Schulen in benachteiligten Sozialräumen besonders prekär: gerade für diese Schulen scheinen die Formulierung von Visionen, verbunden mit starker Innovationsorientierung und Veränderungsbereitschaft, außerdem Zutrauen in die Leistungsfähigkeit von Schüler\*innen, eine chancenorientierte Grundhaltung, eine Anerkennungskultur sowie transparente, hohe Leistungserwartungen besonders wichtig zu sein (Muijs 2004; OECD 2011; Cavanagh 1997; Joyce u. a. 1999; Scheerens/Bosker 1997; Drucks u. a. 2010; Vaughn 2013; Herrmann 2010; Strickland u. a. 2014). Erste qualitative empirische Arbeiten (vgl. bspw. Hertel 2014; Fölker u. a. 2016) können zeigen, dass Schulen als Organisationen im Sinne ihrer Schulkultur in unterschiedlicher Weise kollektiv auf die skizzierten Herausforderungen reagieren. Racherbäumer (2017) kann in ihrer

---

<sup>2</sup> Wie dies bereits empirisch für die Leistungseinschätzungen in sozial benachteiligten Schulen gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 2.1.)



Analyse drei Typen unterscheiden, die sie als (1) ressourcenorientierte Unterstützung, (2) Pathologisierung der SchülerInnen und ihrer Lebenswelt und (3) Fokussierung auf Defizite bezeichnet, wobei sich Typ drei empirisch am häufigsten zeigte. Es wurde bisher noch nicht versucht, Defizitorientierungen für den deutschen Kontext quantitativ nachzuzeichnen.<sup>3</sup>

#### ***4. Fragestellungen und methodisches Design***

Aus dem dargestellten Forschungsstand ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie schätzen Lehrkräfte in sozialräumlich benachteiligten Lagen Beziehungen zu ihren Schüler\*innen ein?
2. Wie schätzen Schüler\*innen in sozialräumlich benachteiligten Lagen Beziehungen zu ihren Schüler\*innen ein?
3. Wie stellen sich Defizitorientierungen von Lehrkräften in Bezug auf ihre Schüler\*innen in sozialräumlich benachteiligten Lagen dar?
4. Nehmen Schüler\*innen in sozial benachteiligten Lagen Defizitperspektiven von Lehrkräften wahr?

Um diesen Fragen empirisch nachgehen zu können, werden Daten aus dem Projekt ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘ genutzt (vgl. van Ackeren u. a. 2016). Potenziale entwickeln – Schulen stärken ist ein gemeinsames Projekt des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, der AG Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen, sowie der Stiftung Mercator und wird in Kooperation mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW durchgeführt. Die Projektlaufzeit beträgt fünf Jahre (2014 - 2019). Das Projekt ist in einen Forschungs- und einen Entwicklungsteil gegliedert. Im Forschungsteil steht die Analyse von Entwicklungsbedarfen und Stärken von Schulen an benachteiligten Standorten im Vordergrund. Ziel des Entwicklungsteils ist es, datengestützt Schulentwicklungsprozesse in diesen Schulen anzustoßen oder zu unterstützen. 36 Schulen der Sekundarstufe in der Metropole Ruhr haben sich zur Teilnahme entschlossen (13 Gymnasien, sechs Realschulen, sechs Hauptschulen und elf Gesamtschulen). Auf Grundlage einer umfassenden, fast alle schulischen Akteursgruppen einbeziehenden Fragebogenstudie wurden zunächst Bedarfe und Stärken der Projektschulen analysiert. Im Fokus der Eltern- und Schüler\*innenbefragung standen sozioökonomische Hintergrundinformationen, das elterliche Unterstützungsverhalten in Bezug auf Lerninhalte der Schule und die Sprachpraxis im Elternhaus. Das Lehrerkollegium und die Schulleitung wurden zu Qualitätsmerkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene befragt, so etwa zur wahrgenommenen Arbeitsbelastung, Kooperation, zum Arbeitsklima und zur Unterrichtsqualität, zu der parallel auch die Schüler\*innen Auskünfte gaben.

---

<sup>3</sup> Hier spielen sicherlich auch Zweifel daran, ob solche Orientierungen vor dem Hintergrund von sozialer Erwünschtheit und politischer Korrektheit im Rahmen von Fragebogenerhebungen überhaupt zu erfassen sind eine Rolle.

Zudem wurden Lehrkräfte nach ihren Einstellungen und Orientierungen gegenüber ihren Schüler\*innen befragt. Hierzu wurden bereits in der deutschen Forschung etablierte quantitative Skalen eingesetzt. Da bisher kein Instrument vorliegt, das Defizitorientierungen von Lehrkräften quantitativ abzubilden erlaubt, wurde eine Skala neu entwickelt und nach einem Pretest an zwei Schulen in der Ausgangserhebung eingesetzt.<sup>4</sup>

#### 4.1 Stichprobe

Die Datengrundlage für die im Folgenden berichteten Ergebnisse bilden die in der Eingangsbefragung des Projekts erhobenen Angaben von Lehrkräften ( $n = 1.105$ ), Schüler\*innen der sechsten und achten Klasse ( $n = 3.183$ ) und ihrer Eltern ( $n = 2.146$ ) an 36 Schulen der Sekundarstufe I in der Metropole Ruhr aus dem Jahr 2015. Alle Projektschulen zeichnen sich durch sozial benachteiligte Standortbedingungen aus. Die Quoten des Fragebogenrücklaufs liegen für alle Befragten Gruppen im Durchschnitt über 50 Prozent (Lehrkräfte: 50,1%; Schüler\*innen: 82,5%; Eltern: 55,6%). Im Folgenden werden die Individualdaten zunächst auf Schulebene aggregiert dargestellt, sodass letztlich Werte von 35 Projektschulen einbezogen werden. Für eine Schule erlauben die geringen Rücklaufquoten keine Darstellung auf der Aggregatebene. Insgesamt liegen Daten von 13 Gymnasien, sechs Haupt-, fünf Real- und elf Gesamtschulen vor.

#### 4.2. Instrumente

Die eingesetzten Skalen sind in Tabelle 1 mit Beispielitems und ihren inneren Konsistenzen dargestellt. Die Lehrer-Schülerbeziehung wurde durch jeweils fünf Items aus Schüler\*innensicht und aus Lehrkräfteperspektive erfasst, Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler\*innen durch sechs Items und die Einschätzung von defizitorientierter Perspektive durch die Schüler\*innen mit sechs Items. Aus den Einzelitems konnte jeweils eine Skala mit guter bis exzellenter Reliabilität ( $\alpha$  von 0,815 bis 0,910) gebildet werden. Zur Bestimmung der Defizitorientierungen von Lehrkräften und der Wahrnehmung von Defizitorientierungen durch Schüler\*innen wurden zwei neue Skalen entwickelt, da bis dahin keine entsprechenden quantitativen Instrumente vorlagen (Bremm 2017). Gemessen werden damit, wie theoretisch wie in Kapitel drei herausgearbeitet, (1) Einstellungen von Lehrkräften, die eine ggf. geringer Lern- und Leistungsfähigkeit von Schüler\*innen an deren Herkunftsmerkmale rückbindet (Beispielitem: *Schüler/innen unserer Schule bringen kaum Fähigkeiten mit, an denen ich im Unterricht ansetzen könnte*) und (2) Wahrnehmungen von Defizitperspektiven durch Schüler\*innen (Beispielitem: *Ich habe das Gefühl, dass ich Dinge gut kann, die die Lehrer gar nicht bemerken*). Die Skalen wurden zunächst im Rahmen eines Pretests an vier Schulen erfolgreich getestet und dann zum ersten Messzeitpunkt der Pess-Studie eingesetzt. Die erzielten Reliabilitäten liegen in einem sehr guten Bereich ( $\alpha = 0,815; 0,866$ ).

Zur Erfassung der sozioökonomischen und -kulturellen Zusammensetzung der Schüler\*innen-schaft kommt der Sozialindex zum Einsatz, der u. a. im Kontext nationaler Schulleistungsvergleichsstudien für „faire“ Vergleiche zwischen Schulen bei Ergebnisrückmeldungen Verwendung findet (vgl. Bos u. a. 2006). Um die familiäre Ressourcenausstattung der Schüler\*innen möglichst umfassend abzubilden, werden in Anlehnung an die Kapitaltheorie von Bourdieu (1983) die drei Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) durch unterschiedliche Indikatoren aus der Schüler\*innen- und Elternbefragung operationalisiert. Die Indikatoren des Sozialindex werden dabei – wie auch in anderen Studien (vgl. Bos u. a. 2006) – über das sog. Partial-Credit-Raschmodell Rasch-skaliert<sup>4</sup>. Die Werte werden von der Individual- auf die Schulebene aggregiert und normiert (M=100; SD=20). Anschließend wird die Stichprobe in vier Quartile gegliedert, die den Vergleich von sehr stark benachteiligte Lagen (1) bis benachteiligte Lage (4) zulässt.<sup>5</sup>

Tabelle 1: Instrumente Pess Ausgangserhebung 2015

| Nr.                | Skala/Item   | Befragten-gruppe | Beispielitem (Itemanzahl)  | Antwortfor-mat                      | n    | MW   | SD   | $\alpha$ |
|--------------------|--|------------------|--|-------------------------------------|------|------|------|----------|
| Input <sup>6</sup> | Schüler mit Migrati-onshintergrund   | S                | Entweder Kind und mind. einer der beiden Elternteile im Ausland geboren  | (0) nein<br>(1) ja                  | 2739 | 0,43 | /    | /        |
|                    | Deutsch als Umgangs-sprache zu Hause   | S                | Oft/Immer Deutsch als Umgangssprache zu Hause (mit beiden Eltern)  | (0) nein<br>(1) ja                  | 3156 | 0,92 | /    | /        |
|                    | Eltern mit Abitur  | E                |  | (0) nein<br>(1) ja                  | 2055 | 0,49 | /    | /        |
|                    | Familien mit mehr als 100 Büchern zu Hause   | S                |  | (0) nein<br>(1) ja                  | 3115 | 0,27 | /    | /        |
| Prozess            | Lehrer-Schüler-Bezie-hung  | L                | Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler/innen sich wohlfühlen. (5)  | (1) stimme nicht zu - (4) stimme zu | 1049 | 3,19 | 0,41 | 0,907    |
|                    | Schüler-Lehrer-Bezie-hung  | S                | Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler/innen sich wohlfühlen.  | (1) stimme nicht zu - (4) stimme zu | 3131 | 2,92 | 0,68 | 0,850    |
|                    | Defizitorientierte Einstel-lungen gegenüber einer ethnisch heterogenen und sozial benachteilig-ten Schülerschaft | L                | An unserer Schule stehen wir Lehrkräfte vor der Aufgabe, die fehlenden Grundlagen für das Lernen, die das Elternhaus der Schüler/innen nicht bereitstellt, ausglei-chen zu müssen. (6) | (1) trifft nicht zu - (4) trifft zu | 1045 | 2,38 | 0,66 | 0,866    |

<sup>4</sup> Für eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens vgl. Hillebrand et al. 2017.

<sup>5</sup> Insgesamt umfasst die Stichprobe nur Schulen der Standorttypen 4 und 5, die im Standorttypenkonzept als stark benachteiligt und sehr stark benachteiligt beschrieben werden (vgl. Isaac 2015). Der eingesetzte Sozialindex ermöglicht jedoch eine präzisere und differenziertere Zuordnung der Schulen und wird daher als Trennvariable eingesetzt.

<sup>6</sup> Bei den Inputvariablen handelt es sich ausschließlich um Einzelitems.

Defizitorientierte Einstellungen gegenüber einer ethnisch heterogenen und sozial benachteiligten Schülerschaft

S

Meine Lehrer sagen, dass es für mich später schwer wird, einen Beruf zu bekommen.

(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu

1012

2,58

0,78

0,815

Legende: L = Lehrkräfte; S = Schülerinnen und Schüler; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Lehrer-Schüler-Beziehung (Lehrerperspektive)

Über die gesamte Stichprobe ( $n=1049$ ) ergibt sich ein positives Bild bezüglich der eingeschätzten Lehrkräfte-Schüler\*innen-Beziehung. Bei einem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5, schätzen die Lehrkräfte die Beziehung zu ihren Schüler\*innen mit einem Wert von 3,19 als positiv ein. Teilt man die Schulen nach ihrem Sozialindex in vier gleichgroße Quartile und vergleicht somit vier Gruppen von Schulen mit absteigend benachteiligten Standortbedingungen (Q1 = sehr stark benachteiligt; Q4 = benachteiligt), zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Beziehung in den beiden weniger benachteiligten Gruppen. Hingegen sind die Unterschiede zwischen Q2 und Q3 sowie zwischen Q3 und Q4 signifikant: Lehrkräfte in stärker benachteiligten Schulen schätzen ihre Beziehung zu Schüler\*innen in eher bevorzugteren Lagen signifikant besser ein. Dies bestätigt auch der hochsignifikante Korrelationskoeffizient nach Pearson von  $0,198^{***}$ . Allerdings zeigen sich die Werte auch in den stark und sehr stark benachteiligten Schulen im Vergleich zum theoretischen Mittelwert der Skala noch als insgesamt positiv.

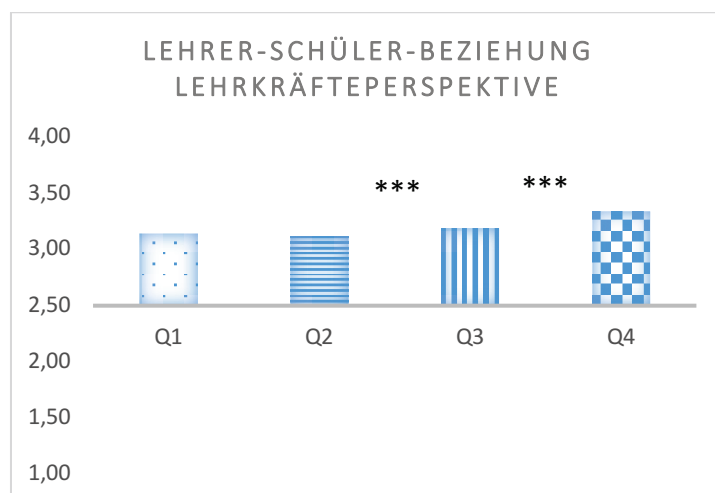


Abbildung 1: Lehrer-Schüler- Beziehung Lehrkräfteperspektive,  $^{***}p \leq 0,001$ ;  $^{**}p \leq 0,01$ ;  $^{*}p \leq 0,05$ )

## 5.2 Schüler-Lehrer-Beziehung (Schülerperspektive)

Mit Stichprobenmittel schätzen auch die Schüler\*innen die Beziehung zu ihren Lehrkräften bei einem Mittelwert von insgesamt positiv, jedoch im Vergleich zu den Einschätzungen der Lehrkräfte doch etwas verhaltener ein. Auch die Streuung fällt mit 0,67 im Vergleich zur Lehrkräftebefragung (0,41) etwas größer aus. Schaut man sich die Verteilung nach Quartilen an (vgl. Grafik 2), fällt auf, dass einzig das relativ bevorzugtere Quartil (Q4) signifikant negativere Einschätzungen der Schüler\*innen-Lehrkräftebeziehung berichtet, als die restlichen Gruppen. Die bei den Lehrkräften gefundene Tendenz zu einer mit steigender Deprivilegierung der Schülerschaft eher verhaltener werdenden Einschätzung der Beziehungsgüte findet sich somit bei Schüler\*innen nicht wieder. Im Gegenteil wird tendenziell mit steigender Privilegierung die Beziehung zu Lehrkräften eher etwas kritischer gesehen. Insgesamt liegen die Werte jedoch auch hier in allen Quartilen über dem theoretischen Mittelwert.

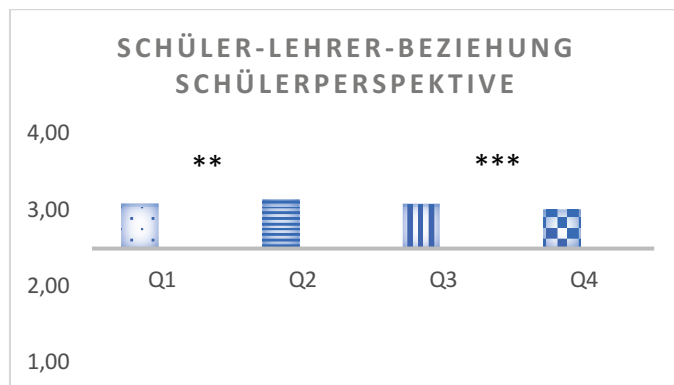


Abbildung 2: Schüler-Lehrerbeziehung (SchülerInnenperspektive); \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$

## 5.3 Defizitorientierte Einstellungen gegenüber einer ethnisch heterogenen und sozial benachteiligten Schülerschaft (Lehrkräfteperspektive)

Über die gesamte Stichprobe gesehen liegt die Defizitorentierung mit einem Mittelwert von 2,38 unter dem theoretischen Mittelwert der Skala von 2,5. Somit ist in der Gesamtgruppe der Schulen tendenziell eher eine ablehnende Einschätzung in Bezug auf Defizitperspektiven zu erkennen. Schaut man sich die Quartile jedoch im Vergleich an, zeigt sich ein linearer Zusammenhang zwischen dem Grad der sozialen Benachteiligung der Schulen und dem Grad der Defizitperspektiven der Lehrkräfte. Dies bestätigt auch der hochsignifikante Korrelationskoeffizient nach Pearson von 0,585\*\*\*. Jedoch liegen nur die beiden benachteiligtesten Quartile (Q1 und Q2) über dem theoretischen Mittelwert der Skala, nur diese sind demnach überhaupt als regelrechte Defizitperspektiven zu interpretieren (vgl. Abb. 3). Betrachtet man die Skala

exemplarisch auf Einzelitembasis und nach Einzelschulen getrennt, wird dies deutlicher: Bspelsweise stimmen der Aussage ‚Viele Schülerinnen und Schüler unserer Schule sind eigentlich nicht beschulbar‘ – die vor dem Hintergrund der in schulischen Lernsettings zentralen Grundannahme grundsätzlicher Bildsamkeit aller Schüler\*innen – eine starke Defizitorientierung zum Ausdruck bringt, in einzelnen Schulen über 60% der Lehrkräfte zu. Im Mittel aller Schulen beantworten diese Frage knapp 25% aller Lehrkräfte mit einer Zustimmung.

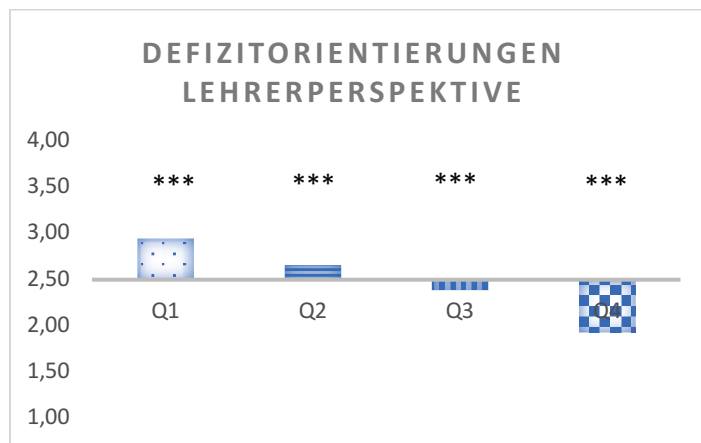


Abbildung 3: Defizitorientierungen Lehrkräfteperspektive; \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$

## 5.4 Defizitorientierte Einstellungen gegenüber einer ethnisch heterogenen und sozial benachteiligten Schülerschaft (Schüler\*innenperspektive)

Ein ganz ähnliches Bild ergibt sich bei der Analyse der durch Schüler\*innen wahrgenommenen, auf sie selbst gerichteten Defizitperspektiven von Lehrkräften. Auch hier ist ein linearer Zusammenhang von sozialer Benachteiligung der Schulen und ansteigenden Defizitperspektiven zu beobachten. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Quartilen sind für alle Gruppen hochsignifikant. Jedoch können auch hier nur die Aussagen der Schüler\*innen aus den beiden benachteiligten Quartilen als Hinweise aus Defizitperspektiven gewertet werden, da nur sie über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 liegen.





Abbildung 4 Defizitorientierungen Schüler\*innenperspektive; \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$

## 6 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen in drei von vier untersuchten Dimensionen signifikante Zusammenhänge des Grades der sozialräumlichen Benachteiligung der Schüler\*innenschaft mit der Güte der Lehrkräfte-Schüler\*innenbeziehung sowie mit Defizitperspektiven aus Schüler\*innen- und Lehrersicht. Hierbei geht eine steigende Benachteiligung der Schüler\*innenschaft in einer Schule mit tendenziell schlechteren Einschätzungen der Lehrkräfte-Schüler\*innen-Beziehung durch die Lehrkräfte und mit stärkeren Defizitperspektiven dieser sowie mit Schüler\*innenseitig stärkerer Wahrnehmung von Defizitperspektiven einher. Einzige Ausnahme bildet hier die Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen durch letztere. Hier zeigt sich ein tendenziell gegenläufiger Trend: Schüler\*innen aus Schulen mit eher weniger benachteiligter Schüler\*innenschaft nehmen ihre Beziehungen zu Lehrkräften eher kritischer wahr als diese in stärker benachteiligten Schulen. Ein ähnlicher Befund ergab sich bereits in Analysen zu Lehrkräfte-Eltern-Beziehungen im Rahmen des Projekts Potenziale entwickeln - Schulen stärken, aus dem auch die vorliegenden Analysen stammen. So zeigten sich dort die gleichen Muster einer eher kritischeren Perspektive auf die Beziehungen zu Lehrkräften bei weniger sozioökonomisch benachteiligten Eltern, während Lehrkräfte die Beziehungen zu eher benachteiligten Eltern negativer einschätzen (Eiden u. a. , 2016). Hier könnten machtsstrukturelle und habituelle Mechanismen zum Tragen kommen: Bourdieu folgend, haben Lehrkräfte als gesellschaftlich und institutionell machtsstärkere Gruppe einen per se anderen Blick auf Passungsprobleme als Eltern. Sie sind geneigt, ihre Normalitätsvorstellungen als fraglos richtig anzusehen und deren Geltung durchzusetzen. Habituell beanspruchen sie Definitionshoheit in schulischen und außerschulischen Angelegenheiten, was auf eine Umdeutung von Differenzen

in Defizite hinaus läuft (Grundmann u. a. 2004b; vgl. auch Drucks/Bruland i. d. Band). Dies wird gerade im Verhältnis zu besonders marginalisierten Gruppen durchgehend beobachtet. Auf der anderen Seite ist es gerade für marginalisierte Gruppen wahrscheinlich, dass sie die etablierten und verschleierte Machtverhältnisse habituell selbst als legitim wahrnehmen und sogar stützen (Bourdieu 1991; Gillborn 2006). Gerade diejenigen, denen geltende als Maßstäbe fremd und kaum erreichbar erscheinen, gehen mit den Definitionsansprüchen nur resignativ oder gar rebellisch um, sondern auch mit Strategien der Anlehnung und Überanpassung (Vester u. a. 2001; Grundmann u. a. 2004a). Dies ist eben bei den am stärksten benachteiligten Milieus der Fall.

Interessant ist der Befund, dass Defizitorientierungen nur in den zwei am stärksten benachteiligten Schulgruppen zu identifizieren waren. Obwohl alle 36 untersuchten Schulen mit Standorttypen 4 und 5 des NRW-Standorttypenkonzepts über eine stark oder sehr stark benachteiligte Schülerschaft verfügten, zeigt sich in den vorliegenden Analysen, dass nur die am stärksten benachteiligten 50% der Schulen überhaupt Defizitperspektiven aufwiesen und dass diese in den 25% am stärksten benachteiligten Schulen noch einmal deutlich und auch signifikant stärker ausfielen. Hier könnten Mechanismen zum Tragen kommen, die Baumert und Kollegen bereits Mitte der 2000er Jahre als kritische Schwellenwerte von Kompositionseffekten beschrieben haben (Baumert u. a. 2006). Ihren Analysen folgend, könnten auch die präsentierten Ergebnisse als Hinweise auf die Relevanz der aggregierten Benachteiligung von Schüler\*innen an Schulen in sozialökonomisch und kulturell segregierten Stadtteilen für Beziehungsqualitäten und Defizitperspektiven gewertet werden. Neben Fragen der Ressourcenverteilung und segregierenden Entwicklungen entgegenwirkenden Steuerungsüberlegungen, kommt hier die Frage ins Spiel, welche Strategien auf Bildungssystem-, Schul- und Unterrichtsebene hilfreich sein können, um Beziehungen zu festigen und Defizitperspektiven zu reflektieren und zu durchbrechen. Exemplarisch lässt sich das komplexe Problemfeld an dem jahrzehntelang geführten gesellschaftlichen, bildungspolitischen und auch in Schulen und Klassen geführtem Diskurs um die Anerkennung von Mehrsprachigkeit, so bspw. der türkischen Herkunftssprache als Ressource für Bildungsprozesse, nachzeichnen (vgl. bspw. Gogolin 2010). War der öffentliche Diskurs bis in die 2010er Jahre vor allem von einer Fokussierung auf das Deutsche als Zielsprache bei gleichzeitigem Verbot des Türkischen bis hin zur Restriktion der Kommunikationen auf dem Schulhof bestimmt, nimmt die Anerkennung und Nutzbarmachung von Herkunftssprachen in der jüngsten Vergangenheit immer mehr Raum ein. Begleitet wurde dies von einer wissenschaftlich und gesellschaftlich breit geführten Debatte, die zeigt, dass Reflexion und systemi-

sche Veränderungen durchaus möglich sind. Lehrkräfte im Rahmen des praktischen Schulentwicklungsteils des Projekts Potenziale entwickeln – Schulen stärken berichten davon, genau zu reflektieren, welche Verhaltensweisen und Anforderungen wirkliche Relevanz für den Lernprozess der Schüler\*innen haben, diese transparent zu machen und Unterstützung beim Erlernen dieser zur Verfügung zu stellen. Zugleich würden andere Routinen und Konventionen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Schüler\*innen stehen, als unnötig fallengelassen. Einige Länder, wie bspw. Hamburg, haben zusätzlich auf bildungsadministrativer Ebene curriculare Änderungen vorangetrieben, die es zulassen, das Türkische als zweite Fremdsprache bis zum Abitur zu führen. In solchen Bewegungen spiegelt sich die Möglichkeit von Entwicklungen unter den Zieldimension Reflexion und Abbau von Defizitperspektiven sowie Ressourcenorientierung und -nutzung.

Im Gegensatz zu einem solchen Überlegungen zugrundeliegenden sozial-konstruktivistischen Verständnis, das davon ausgeht, dass Differenzen in der sozialen Interaktion konstruiert und überwunden werden können, steht im Zentrum kognitionspsychologischer Überlegungen die Vorstellung von Dispositionen, die grundsätzlich schon Vorhanden und auch schwer veränderbar sind (Sturm 2016). Nimmt man die skizzierte Forschung zum Einfluss von Beziehungen und Anerkennung auf die Leistungsentwicklung von Schüler\*innen ernst, so ist geboten, genauer auf die Dialektik und die Passung oder gerade nicht-Passung zwischen Organisation und Individuen zu schauen – gerade dann, wenn normativ gesellschaftlicher Konsens über das Ziel herrscht, soziale Ungleichheiten zu reduzieren oder gar abzubauen.

## Literatur

- Agirdag, O./ van Avermaet, P./ van Houtte, M. (2013): School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies, 115(3). URL: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16895>
- Anyon, J. (2006): Social class, school knowledge, and the hidden curriculum: Rethorizing reproduction. In: Dimitriadis, G./ McCarthy, C. (Hrsg.): Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple. New York: Routledge, S.37-45.
- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. In: American Psychologist, 37(2), S. 122-147. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Baumert, J./ Stanat, P./ Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Diess.: (Hrsg.) Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-188.
- Beckett, L./ Wrigley, T. (2014): Overcoming stereotypes, discovering hidden capitals. Improving Schools, 17(3), S. 217-230. URL: <https://doi.org/10.1177/1365480214556419>
- Bos, W./ Pietsch, M./ Gröhlich, C./ Janke, N. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In: Bos, W./ Holtappels, H. G./ Pfeiffer, H./ Rolff, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14, Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa. S. 149-160.
- Bourdieu, P./ Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1991): Language and symbolic power. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1975): Bindung: Eine Analyse d. Mutter-Kind-Beziehung. Kindler-Studienausgabe. München: Kindler.
- Brake, A./ Kunze, J. (2004): Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen Generationen. In: Engler, S./ Krais, B. (Hrsg.): Bildungssoziologische Beiträge. Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, S. 71-95.
- Brault, M.-C./ Janosz, M./ Archambault, I. (2014): Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. In: Teaching and Teacher Education, 44, S. 148-159. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Bremm, N./ Klein, E.D. (2017): "No excuses"? Deficit frameworks and responsibility for student success in schools serving disadvantaged communities in Germany. ECER, Copenhagen, 25.08.2017.
- Bremm, N./ Racherbäumer, K. (2017): Intersectionality and social space: Educational justice in deprived schools. Improving Schools. Thousand Oakes: SAGE, 21(1), S. 5-18. URL: <https://doi.org/10.1177/1365480217749005>
- Bremm, N./ Eiden, S./ Neumann, C./ Webs, T. (2017): Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In: Manitiu, V./ Dobbelstein, P. (Hrsg.): Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster, New York: Waxmann, S. 140-159.
- Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an experimental ecology of human development. In: American Psychologist, 32(7), S. 513-531. URL <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Buyse, E./ Verschueren, K./ Doumen, S. (2011): Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? In: *Social Development*, 20(1), S. 33-50. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Cavanagh, S. (1997): Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), S. 5-16. URL: <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>.
- Cummins, J. (2001): HER Classic Reprint: Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), S. 649-676. URL: <https://doi.org/10.17763/haer.71.4.j261357m62846812>
- Demanet, J./ van Houtte, M. (2012): Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. In: *Teaching and Teacher Education*, 28(6), S. 860-869. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.008>
- Ditton, H. (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 5. Aufl., S. 281-312. Wiesbaden: Springer URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_9)
- Driessen, G. W. J. M. (2001): Ethnicity, Forms of Capital, and Educational Achievement. *International Review of Education*, 47(6).
- Eiden, S./ Bremm, N./ van Ackeren, I. (2016): Kooperation von Eltern und Lehrkräften an Schulen in sozial benachteiligten Kontexten. Beitrag auf der Jahreskonferenz der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF). Berlin, März 2016.
- Flessa, J. (2009): Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), S. 331-349. URL: <https://doi.org/10.1080/01619560902973522>
- Freire, P. (2014): *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York: Bloomsbury Publishing. URL: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1745456>
- Friedrichs, J./ Triemer, S. (2008): *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- García, S. B./ Guerra, P. L. (2016): Deconstructing Deficit Thinking. In: *Education and Urban Society*, 36(2), S. 150-168. URL: <https://doi.org/10.1177/0013124503261322>.
- Gillborn, D. (2006): Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), S. 11-32. URL: <https://doi.org/10.1080/01596300500510229>
- Goffman, E. (1962). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates*. Chicago: Aldine.
- Gogolin, I. (Hrsg.): (1997): *Großstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Interkulturelle Bildungsforschung: Bd. 1. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Grundmann, M. (2008): Handlungsbefähigung — eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, H.-U./ Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*, S. 131-142. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6_8)
- Grundmann, M./ Bittlingmayer, U. H./ Dravenau, D./ Groh-Samberg, O. (2004a): Bildung als Privileg und Fluch — zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, S. 41-68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93532-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93532-8_2)

Grundmann M., Bittlingmayer U., Dravenau D., Groh-Samberg O. (2004b): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, Nr. 2: S. 124-145

Gutiérrez, K. D./ Morales, P. Z./ Martinez, D. C. (2009): Re-mediating Literacy: Culture, Difference, and Learning for Students From Nondominant Communities. In: Review of Research in Education, 33(1), S. 212-245. URL: <https://doi.org/10.3102/0091732X08328267>

Herrmann, J. (2010): Abschlussbericht zum Projekt "Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage". Hamburg. URL: <https://li.hamburg.de/content-blob/3025990/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/data/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei.pdf>

Hillebrand, A./ Webs, T./ Wisberg, E./ Holtappels, H. G./ Bremm, N./ van Ackeren, I. (2017): Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: Journal for Educational Research Online (1), S. 118-143. URL: <URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129716>

Honneth, A./ Fraser, N. (2017): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, 5. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1460. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Huxel, K. (2012): Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung, S. 25-39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_2)

Isaac, K. (2016): Der Sozialindex und die Vorhersagekraft von Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Analysen zur Relevanz diagnostischer Testverfahren. In: Groot-Wilken, B./ Isaac, K./ Schräpler, J.-P. (Hrsg.): Beiträge zur Schulentwicklung. Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung, 1. Aufl., S. 141-157. Münster, New York: Waxmann.

Kaiser, J./ Möller, J./ Helm, F./ Kunter, M. (2015): Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 18(2), S. 279-302.

Klein, E. D. (2018): Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. URL: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45206>

Kramer, R.-T./ Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 30. Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–127.

Maaz, K./ Baumert, J./ Cortina, K. S. (2008): Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, K. S./ Baumert, J./ Leschinsky, A./ Mayer, K. U./ Trommer, L. (Hrsg.): rororo Sachbuch: Vol. 62339. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. S. 205-243.

Masters, G. N. (1982): A rasch model of partial credit scoring. In: Psychometrika, 47 (2), S. 149-174.

McGrath, K. F./ van Bergen, P. (2015): Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. In: Educational Research Review, 14, S. 1-17. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

Müller, K./ Ehmke, T. (2012): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M./ Sälzer, E./ Klieme, E./ Köller O. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u. a.: Waxmann, S. 245-275.



- Möller, C. (2017): Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft. In: Hamann, J. (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 113-139.
- Muijs, D./ Harris, A./ Chapman, C./ Stoll, L./ Russ, J. (2004): Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. In: School Effectiveness and School Improvement, 15(2), S. 149-175. URL: <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Nelson, S. W./ Guerra, P. L. (2013): Educator Beliefs and Cultural Knowledge. In: Educational Administration Quarterly, 50(1), S. 67-95. URL: <https://doi.org/10.1177/0013161X13488595>
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: Journal of Curriculum Studies, 19(4), S. 317-328. URL: <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Palardy, G. J. (2008): Differential School Effects among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools: A Multiple Group, Multilevel Latent Growth Curve Analysis. In: School Effectiveness and School Improvement, 19(1), S. 21-49.
- Pfaff, N./ Fölker, L./ Hertel, T. (2015): Schule als Gegenraum zum Quartier - Sozialräumliche Segregation und die Prekarität grundlegender schulischer Bedingungen. In: Fölker, L./ Hertel, T./ Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen: Budrich, S. 67-84.
- Pianta, R. C./ Allen, J. P. (2008): Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In: Shinn, M./ Yoshikawa, H. (Hrsg.): Toward positive youth development: Transforming schools and community programs, 1, S. 21-40.
- Pohan, C. A./ Aguilar, T. E. (2016): Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. In: American Educational Research Journal, 38(1), S. 159-182. URL: <https://doi.org/10.3102/00028312038001159>
- Quirocho, A. M. L./ Daoud, A. M. (2008): Dispelling Myths about Latino Parent Participation in Schools. In: The Educational Forum, 70(3), S. 255-267. URL: <https://doi.org/10.1080/00131720608984901>
- Racherbäumer, K. (2017): Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In: Maniti, V./ Dobbelstein, P. (Hrsg.): Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster, New York: Waxmann, S. 123-140.
- Reh, S./ Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethe, I./ Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 35-56.
- Rokeach, M. (1968): A Theory of Organization and Change within Value-Attitude Systems. In: Journal of Social Issues, 24(1), 13-33. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Roorda, D. L./ Koomen, H. M. Y./ Spilt, J. L./ Oort, F. J. (2011): The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. In: Review of Educational Research, 81(4), S. 493-529. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenthal, R./ Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. In: The Urban Review, 3(1), S. 16-20. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Rubie-Davies, C. M. (2007): Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. In: The British Journal of Educational Psychology, 77(Pt 2), S. 289-306. URL: <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Rutledge, S. A./ Cohen-Vogel, L./ Osborne-Lampkin, L./ Roberts, R. L. (2015): Understanding Effective High Schools: Evidence for Personalization for Academic and Social Emotional Learning. In: American Educational Research Journal, 52(6), S. 1060-1092. URL: <https://doi.org/10.3102/0002831215602328>

- Sabol, T. J./ Pianta, R. C. (2012): Recent trends in research on teacher-child relationships. In: *Attachment/ Human Development*, 14(3), S. 213-231. URL: <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Scheerens, J./ Bosker, R. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Smyth, J. (2014): Improving schools in poor areas: It's not about the organisation, structures and privatisation, stupid! In: *Improving Schools*, 17(3), S. 231-240.
- Sorhagen, N. S. (2013): Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. In: *Journal of Educational Psychology*, 105(2), S. 465-477. URL: <https://doi.org/10.1037/a0031754>
- Souto-Manning, M./ Swick, K. J. (2006): Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. In: *Early Childhood Education Journal*, 34(2), S. 187-193. URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>
- Spilt, J. L./ Koomen, H. M. Y./ Thijs, J. T. (2011): Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), S. 457-477. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Tenenbaum, H. R./ Ruck, M. D. (2007): Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, 99(2), S. 253-273. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Valencia, R. R. (2010): *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. The critical educator*. New York: Routledge. URL: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10416727>
- Valencia, R. R./ Valenzuela, A./ Sloan, K./ Foley, D. E. (2016): Let's Treat the Cause, Not the Symptoms: Equity and Accountability in Texas Revisited. In: *Phi Delta Kappan*, 83(4), S. 318-326. URL: <https://doi.org/10.1177/003172170108300411>
- Valencia, R. R./ Solórzano, D. G. (1997): Contemporary deficit thinking. Valencia, R. R. (Hrsg.): *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*, S. 160-210.
- van Ackeren, I. (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.47-58.
- Van Ackeren, I. van, Bremm, N./ Eiden, S./ Neumann, C./ Racherbäumer, K./ Holtappels, H.G./ Hillebrand, A./ Webs, T./ Wisberg, E. (2016): Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Forschungs- und Entwicklungsprojekt für Schulen an benachteiligten Standorten in der Metropole Ruhr. In: *Schulverwaltung*, 27, (2), S. 41f.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H., u.a. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vitaro, F./ Brendgen, M./ Barker, E. D. (2016): Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. In: *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), S. 12-19. URL: <https://doi.org/10.1177/0165025406059968>.
- Yuval-Davis, N. (2010): Theorizing identity: Beyond the 'us' and 'them' dichotomy. In: *Patterns of Prejudice*, 44(3), S. 261-280. URL: <https://doi.org/10.1080/0031322X.2010.489736>
- Zarate, M. E. (2007): *Understanding Latino Parental Involvement in Education: Perceptions, Expectations, and Recommendations*. Tomas Rivera Policy Institute. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502065.pdf>